



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Abordagem à Escrita no Pré-Escolar: Apreensão de Aspetos Figurativos e Funcionalidade da Escrita

Irene Ferreira Gonçalves da Rocha

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Fafe, Fevereiro 2017



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Abordagem à Escrita no Pré-Escolar: Apreensão de Aspetos Figurativos e Funcionalidade da Escrita

Irene Ferreira Gonçalves da Rocha

Relatório Final de Investigação I
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação de
Doutora Íris Oliveira

Fafe, Fevereiro 2017

Dedicatória

Ao meu maior tesouro, a minha maravilhosa filha.

Á minha querida mãe.

Índice

Resumo	1
Abstract.....	2
Introdução	3
Método.....	7
Participantes	7
Medidas	7
Procedimentos	9
Resultados.....	10
Discussão.....	16
Referências	19

Índice de Figuras

Figura 1.....	8
Exemplo de panfleto considerado no estudo	8
Figura 2.....	9
Exemplo de cartão multibanco considerado neste estudo	9
Figura 3.....	13
Evolução na decodificação de códigos entre a primeira e a segunda atividade.....	13
Figura 5.....	14
Evolução do conhecimento e reprodução das letras entre a primeira e a segunda atividade	14
Figura 4.....	14
Evolução da orientação/direccionalidade da escrita entre a primeira e a segunda atividade	14

Índice de Quadros

Quadro 1.	10
Escalas consideradas na avaliação de parâmetros de aspetos figurativos da escrita	10
Quadro 2.	11
Grelha de análise de aspetos figurativos da escrita	11
Quadro 3.	15
Respostas dadas pelas crianças às questões abertas	15

Resumo

Sendo considerado vantajosa, na sociedade atual, uma abordagem precoce à escrita, sempre mediada por um adulto, a frequência do jardim de infância é valiosa para o desenvolvimento da literacia emergente. Considerando as crianças como seres ativos na construção do seu conhecimento, cabe ao/a Educador/a proporcionar interações contextualizadas e de cariz utilitário, para que, de forma informal, as crianças explorem e desenvolvam conceções sobre a utilidade da linguagem escrita, promovendo a sua apropriação. Baseado nessas conjecturas, este estudo pretende compreender o impacto da implementação de atividades inseridas num projeto desenvolvido em contexto pré-escolar nas conceções das crianças de aspetos figurativos da escrita, bem como da sua funcionalidade. Desenvolveu-se, assim, uma investigação-ação com um método de amostragem não-probabilístico por conveniência, dirigido a um grupo de 24 crianças de uma sala do pré-escolar. Para a recolha de dados, utilizaram-se produtos elaborados/trabalhados no decurso das atividades e colocaram-se questões abertas às crianças. A análise dos dados baseou-se numa grelha construída com base na literatura e na análise das respostas das crianças. Os resultados obtidos indicaram que as práticas dinamizadas no pré-escolar favoreceram o contacto com a escrita e contribuíram para uma evolução na literacia emergente das crianças, no que respeita aos aspetos figurativos e à funcionalidade da escrita. O estudo permite oferecer possibilidades para linhas de investigação futura, no sentido de melhor conhecer e aproveitar as potencialidades destas práticas educativas na promoção da abordagem à escrita no pré-escolar.

Palavras-chave: Abordagem à Escrita; Literacia Emergente; Funcionalidade da Escrita; Aspetos Figurativos da Escrita; Pré-Escola.

Abstract

An early approach to writing, which is always mediated by an adult, is considered advantageous in today's society, and the frequency of preschool is a valuable means for the development of emerging literacy.

Considering children as active beings in the construction of their knowledge, it is up to the Educator to be able to provide contextual and utilitarian interactions so that, in an informal way, children may explore and reflect on the conceptions and usefulness of written language, promoting their appropriation.

Based on these conjectures, this study intends to understand the conceptions of preschool children about the figurative aspects of writing as well as its functionality, through the implementation of activities inserted in a project developed with the children, thus allowing them to experience enriching experiences in contact with writing.

The method used for the development of this study was action research.

The target group, the object of this study, is a group of children in a pre-school room, and the method used was the non-probabilistic sampling method for convenience.

Two instruments were used to collect data: an observation grid and an open question to the children.

The results obtained confirmed that this contact with writing contributed to an evolution in the children's emerging literacy.

The study also suggests the possibility of possible lines of future research in order to better know and take advantage of the potential of these educational practices.

Keywords: Approach to Writing; Emergent Literacy; Functionality and Figurative Aspects of Writing; Preschool.

Introdução

A comunicação é uma necessidade básica de qualquer ser humano. Desde os primórdios da sua existência, a comunicação constitui-se como uma necessidade inerente ao ser humano. O homem das cavernas deixou o relato da sua história através de pinturas, através de registos pictográficos nas rochas. A coexistência dos seres humanos exige comunicação para que haja interação neste grupo social, o que nos remete para a compreensão de que a origem da linguagem resulta da necessidade de comunicação enquanto ser social. A linguagem tem, por isso, um lugar central na comunicação e na caracterização do ser humano.

Quanto mais organizada for uma sociedade humana, mais complexos serão os seus sistemas de comunicação e mais complexa será a sua compreensão (Trigueiro, 2001, citado em Júnior, 2013). Na crescente complexidade da sociedade do Conhecimento e Comunicação atual, caracterizada por exponenciais avanços científicos e tecnológicos, o domínio da linguagem é um requisito indispensável (Olson & Torrance, 2001, citado em Gomes & Santos, 2005). Deste modo, no final do século XX, a linguagem escrita constitui-se como condição para a sobrevivência e a cidadania (Soares, 1998, citado em Colello, 2004). Na sociedade atual, a linguagem escrita responde, pois, à necessidade do ser humano comunicar à distância e registar memórias (Rebelo & Atalaia, 2000).

Existindo uma preocupação social com a educação das crianças e sendo a aprendizagem da leitura e da escrita considerada fundamental na nossa sociedade, a sua estimulação precoce, desde a mais terna idade, tem despertado interesse. A afirmação da educação pré-escolar, em Portugal, foi oficialmente consagrada com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que ainda hoje rege este nível educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Recentemente, as indicações pedagógicas gerais de atuação e de promoção das aprendizagens de acordo com áreas de conteúdo, foram apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Seguindo as OCEPE, a língua portuguesa, incluindo o domínio da escrita, é transversal a todas as áreas de conteúdo e deve ser abordada de forma intencional pelo/a educador/a.

O novo conceito de literacia – a Literacia Emergente, também designada por Literacia Precoce – é um processo baseado em experiências fundamentais para o desenvolvimento de competências da fala e para a exploração da leitura e escrita em idade pré-escolar. Este conceito prende-se com o reconhecimento de que as crianças

desenvolvem ideias e conhecimentos sobre a linguagem escrita, antes mesmo do início da sua escolarização. Essas ideias e conhecimentos iniciais das crianças derivam do contacto com tipos de escrita em diferentes contextos na sua vida quotidiana, assim como do contacto com adultos que utilizam a escrita. Apesar de se tratarem de experiências informais de aprendizagem, contribuem para que as crianças, desde cedo, se questionem e coloquem hipóteses sobre a escrita, nomeadamente no que se refere às suas características, regras, utilização, entre outros aspetos (Mata, 2008).

O conceito de literacia emergente não surge como um processo formal de ensino da leitura e da escrita, mas antes “ênfatisa a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (Gomes & Santos, 2005, p. 10). No entanto, Emilia Ferreiro (1985) reconhece que segundo uma visão tradicional, a aprendizagem resultava numa técnica. A criança aprendia a técnica da cópia, da descodificação, aprendia a ler um texto e a copiar formas. Porém, a criança não deve ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega no lápis, pois a criança tem um papel ativo e pensa. A criança pensa acerca da escrita e, por esse motivo, os componentes dessa aprendizagem precisam ser compreendidos.

Para Vygotsky (1991), o ser humano apresenta uma natureza social. Desde que nasce, está imerso num ambiente carregado de valores culturais. Nesse sentido, a convivência social é fundamental para transformar o indivíduo de um ser biológico a um ser humano social. A aquisição do conhecimento é mediada pelas pessoas que interagem com as crianças, e é essa interação que concede ao conhecimento um significado social e histórico.

Tendo em conta a importância da literacia emergente no pré-escolar e, dado que a sua apropriação só é possível através de um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita, o/a educador/a deverá proporcionar ambientes de promoção da exploração da escrita, em situações de jogo e brincadeira ou na resolução de tarefas do quotidiano, de forma intencional e refletida. A educação pré-escolar deve possibilitar às crianças um ambiente facilitador, encorajador e estimulante à abordagem à escrita, “abrindo-lhe caminho de forma mais global, mais ativa e mais lúdica possível para uma aprendizagem formativa e criativa” (Rigolet, 2000, p. 103). Além disso, sendo a linguagem falada e a escrita complementares uma da outra e tendo características de desenvolvimento comuns, devem ser trabalhadas em simultâneo (Sim-Sim, 1998).

Dois tópicos centrais da literacia emergente na educação pré-escolar são os aspetos figurativos da escrita e a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

Os aspetos figurativos da escrita partem da conceção da escrita como sistema formal de regras, convenções e normas de funcionamento, com a possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins (Geraldi, 1993). O tipo de representações utilizadas inicialmente pelas crianças são os desenhos/garatuhas e os caracteres diferenciados. Gradualmente surgem algumas letras, mesmo que não orientadas convencionalmente. Assim, numa primeira etapa, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, representando-as simultaneamente no mesmo espaço gráfico, sem, contudo, atribuir qualquer significado à escrita, nem estabelecer qualquer relação entre esta e o desenho. Gradualmente, vão atribuindo um significado, que começa muitas vezes pelo seu próprio nome (Mata, 2008). De facto, com a identificação progressiva de algumas letras, as crianças começam a associar uma letra ao respetivo nome. São, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras letras do alfabeto que a criança começa a identificar, nomear e tentar reproduzir.

Neste processo, as crianças vão começando a estabelecer critérios para orientar a sua escrita, como por exemplo utilizar uma variedade de caracteres ou não colocar caracteres iguais seguidos. Começam também a aperceber-se que não se escreve apenas com uma ou duas letras. De acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, para as crianças, o nome dos objetos grandes tem de se escrever com mais letras do que o nome dos objetos pequenos, “o que se poderá interpretar como uma proximidade conceptual entre a escrita e o desenho” (Ferreiro & Teberosky, 1999, citado em Horta, 2007, p. 70).

Prosseguindo para a etapa seguinte, as crianças começam a aperceber-se que, para vários tipos de texto escrito, o significado e a escrita são diferentes (Ferreiro & Teberosky, 1999, citado em Horta, 2007). Ao representar uma mensagem por escrito, a criança toma consciência de que a escrita permite transmitir uma mensagem, apesar de não conseguir ainda fazer a ligação fonema-grafema (Mata, 2008). Além disso, Mata (2008) afirma que, desde muito cedo, as crianças se apercebem da orientação da escrita em linhas, organizando-as não só da esquerda para a direita como de cima para baixo. Contudo, ocorrem frequentemente retrocessos relativamente à orientação. Esse processo/retrocesso permite à criança explorar e aprender as convenções do sistema de escrita, através da experimentação e brincadeira.

Assim, a educação pré-escolar deve proporcionar oportunidades para que as crianças possam brincar com a escrita, refletir sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (Silva et al., 2016).

Quanto à apreensão da funcionalidade, esta constitui uma descoberta que só é possível através do contacto com a linguagem escrita. As crianças vão, precocemente, apreendendo as diferentes funções dos suportes escritos, pois esses surgem no seu quotidiano, associados a diversas atividades. Para a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, é imperioso que as crianças vejam outras pessoas a ler e escrever e que participem regularmente nessas atividades, entendendo o seu objetivo. Por isso, intencionalmente e de forma explícita, o/a educador/a deve referir as razões que estão subjacentes às utilizações que faz da escrita. Deve, pois, reconhecer-se que qualquer elemento escrito “que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido, não deveria integrar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (Oliveira, 1998, p. 70-71, citado por Brito, 2007).

É a partir da descoberta das diferentes funções da escrita que a criança começa a construir o seu projeto pessoal de leitor/a e escritor/a (Rogovas-Chauveau, 1993, citado por Santos, 2007). Na educação pré-escolar, é importante que a criança se vá apercebendo das variadas funções dos diferentes suportes escritos (e.g., cartas, histórias, revistas, legendas de filmes). A criança deve ser estimulada a identificar características particulares de suportes com diferentes funções, como por exemplo saber que uma história habitualmente começa por *era uma vez*, enquanto uma carta já não se inicia da mesma forma. Por fim, é importante que a criança consiga, em diferentes situações, mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada (Mata, 2008).

Deste modo, a linguagem escrita deve ser integrada nas suas mais diversas formas no quotidiano do jardim-de-infância, nomeadamente através de recados, avisos, etiquetagem de materiais, registos variados, quadros reguladores, entre outros (Silva, 1997). Da mesma forma, devem usar-se quadros com diferentes funções, como o quadro das presenças, dos aniversários, do tempo climático, do tempo cronológico, das regras de funcionamento e responsabilidades, das áreas de atividades, assim como o jornal de parede, os registos gráficos, os postais de oferta ou os convites para as festas, uma vez que constituem oportunidades para familiarizar as crianças com o vasto mundo da escrita (Silva, 1997). Na educação pré-escolar, pretende-se que a criança desenvolva a noção da

escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações diversas, aprendendo o sentido, o porquê e o para quê de escrever.

Tendo em conta a importância e as particularidades da abordagem à escrita na educação pré-escolar, este estudo enquadra-se no tema geral de pesquisa abordagem à escrita no pré-escolar, incidindo na literacia emergente, e procurou analisar o impacto de atividades nas conceções infantis sobre a escrita ao nível dos seus aspetos figurativos e da sua funcionalidade, numa sala com crianças de quatro anos. Para a elaboração deste relatório de investigação, foi utilizada a metodologia de investigação-ação, aproveitando atividades realizadas em contexto de estágio na educação pré-escolar. O essencial desta metodologia “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Método

Participantes

Para a realização deste estudo, recorremos ao método de amostragem não-probabilístico por conveniência. Este método de amostragem é usado quando um/a investigador/a se centra apenas numa amostra da população que lhe é acessível, não havendo possibilidade de alargar o seu estudo a toda a população. A vantagem da utilização deste método de amostragem relaciona-se com a possibilidade de escolher uma amostra que facilita a recolha dos dados (Oliveira, Almeida, & Barbosa, 2012).

A amostra inclui 24 crianças, 12 (50%) raparigas e 12 (50%) rapazes com quatro anos de idade, a frequentar a educação pré-escolar na instituição Centro Social e Cultural de S. Pedro de Bairro, em Vila Nova de Famalicão, Portugal. Aquando da realização deste estudo, estavam sinalizadas duas crianças para uma intervenção precoce.

Medidas

No processo de recolha dos dados, foram utilizados produtos elaborados/trabalhados no decurso de atividades implementadas e colocaram-se três questões abertas às crianças. Para analisar as conceções sobre os aspetos figurativos da escrita e a sua funcionalidade com as crianças deste grupo, consideraram-se duas atividades inseridas no projeto “O Cantinho do Mercado dos Heróis” desenvolvido na prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do

Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Fafe, sob orientação da Prof.^a Cristina Mateus.

A primeira atividade consistiu na elaboração de panfletos publicitários do mercado. Para isso, individualmente, cada criança copiou o nome do mercado no início do panfleto, colocou imagens de produtos publicitados por variados hipermercados, e copiou o seu nome no final do panfleto (ver Figura 1). A segunda atividade consistiu na elaboração de cartões multibanco que foram utilizados para as crianças efetuarem pagamentos no mercado, no jogo de faz de conta. Para esta atividade, foi dado às crianças um porta-moedas feito em EVA, previamente elaborado pela estagiária investigadora, com uma fotocópia de um cartão multibanco em miniatura (ver Figura 2). No cartão, cada criança copiou o seu primeiro e último nome, sob a orientação da estagiária investigadora e da auxiliar de ação educativa da sala. Para efeitos de avaliação das convenções da escrita, foram consideradas as cópias que as crianças efetuaram do nome do mercado e do seu nome no panfleto e, por fim, do seu primeiro e último nome no cartão multibanco.

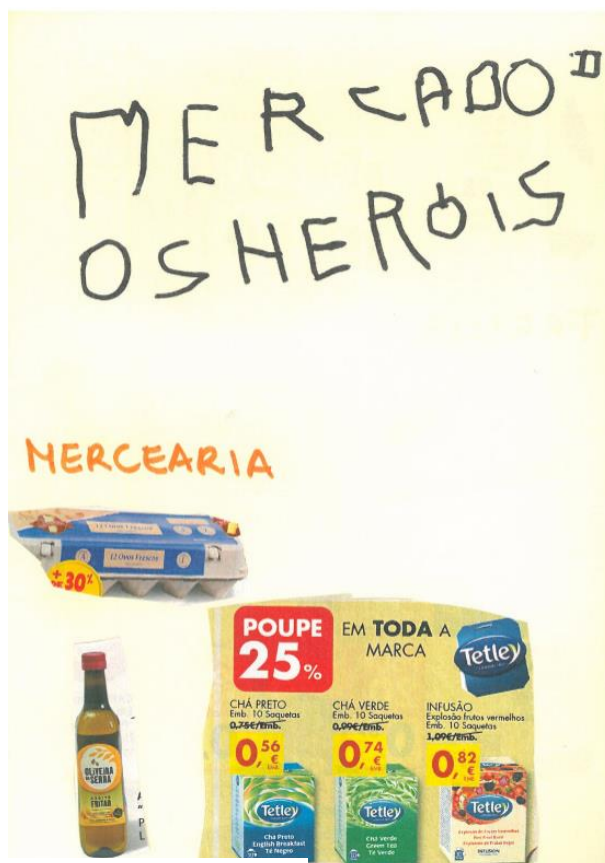


Figura 1.

Exemplo de panfleto considerado no estudo



Figura 2.

Exemplo de cartão multibanco considerado neste estudo

Para avaliar as concepções da criança acerca da funcionalidade da escrita, foram colocadas três questões abertas às crianças: *“Qual a funcionalidade dos panfletos?”*; *“Porquê razão escreveram o vosso primeiro e último nome no cartão multibanco?”*; *“Gostariam de aprender a escrever? Porquê?”*. As respostas dadas pelas crianças foram registadas pela estagiária investigadora.

Procedimentos

O consentimento para a concretização desta investigação-ação foi dado verbalmente pela educadora responsável pelo grupo de crianças, não tendo sido necessário, por sua indicação, obter quaisquer consentimentos adicionais.

As atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica e que serviram o objetivo deste estudo foram realizadas pelas crianças, sob supervisão da educadora responsável, da educadora investigadora e da auxiliar de ação educativa. A recolha de dados foi, por isso, feita em contexto de sala de jardim-de-infância, pela estagiária investigadora. As atividades inerentes aos panfletos e aos cartões decorreram durante duas manhãs cada uma. A primeira decorreu no mês de novembro e a segunda atividade no mês de janeiro. Ainda no mês de janeiro, as crianças responderam às questões abertas, que demoraram cerca de 10 minutos. De forma a manter a confidencialidade dos participantes, foram atribuídos códigos a cada um.

Para analisar os dados referentes aos aspetos figurativos da escrita, construiu-se uma grelha de análise que teve como suporte bibliográfico a brochura de Mata (2008). Após a pesquisa bibliográfica, foram selecionados três parâmetros para a avaliação das concepções das crianças relativamente aos aspetos figurativos da escrita: (a) diferenciação

de códigos, (b) orientação/direccionalidade da escrita e (c) conhecimento e reprodução de letras. Para a avaliação de cada parâmetro, criou-se uma escala de tipo *Likert* de quatro pontos, correspondendo sempre a pontuação 4 a melhores resultados (ver Quadro 1). As respostas das crianças às questões abertas foram caracterizadas de acordo com as suas semelhanças e diferenças.

Quadro 1.

Escala considerada na avaliação de parâmetros de aspetos figurativos da escrita

Parâmetros	Escala
Diferenciação de códigos	<p><i>1 - Não diferencia</i></p> <p><i>2 - Primeiras tentativas de diferenciação</i></p> <p><i>3 - Diferencia com carateres limitados</i></p> <p><i>4 - Diferencia com carateres variados</i></p>
Orientação/direccionalidade da escrita	<p><i>1 - Não revela orientação</i></p> <p><i>2 - Orientação em linha com avanços e retrocessos</i></p> <p><i>3 - Orientação em linha da esquerda para a direita</i></p> <p><i>4 - Orientação em linha da esquerda para a direita e de cima para baixo</i></p>
Conhecimento e reprodução de letras	<p><i>1 - Não identifica nem reproduz</i></p> <p><i>2 - Começa a reconhecer e reproduzir letras</i></p> <p><i>3 - Reconhece e reproduz só o nome</i></p> <p><i>4 - Reconhece e reproduz o nome e outros</i></p>

Resultados

Quanto aos parâmetros avaliados dos aspetos figurativos da escrita, os resultados foram reunidos na grelha de análise construída para o efeito, possibilitando uma análise mais detalhada de cada um deles (ver Quadro 2).

Quadro 2.

Grelha de análise de aspetos figurativos da escrita

Aspetos figurativos da escrita	Diferenciação de códigos	Orientação/ direccionalidade da escrita	Conhecimento e reprodução de letras
Participantes			
Atividade: Elaboração dos Panfletos para o Mercado dos Heróis			
C1	4	4	3
C2	1	3	1
C3	1	4	1
C4	4	4	3
C5	1	1	1
C6	4	2	4
C7	1	1	1
C8	1	4	1
C9	4	4	4
C10	3	4	3
C11	4	4	4
C12	4	4	4
C13	4	4	4
C14	4	4	4
C15	4	4	3
C16	3	4	2
C17	4	4	2
C18	2	4	1
C19	4	4	4
C20	1	1	1
C21	2	4	1
C22	1	1	1
C23	4	4	4
C24	4	4	4
Atividade: Elaboração dos cartões multibanco			
C1	4	4	3
C2	2	4	2
C3	2	4	2
C4	1	4	1
C5	1	1	1
C6	4	4	4
C7	-----	-----	-----
C8	1	4	1
C9	4	4	4
C10	4	4	3
C11	-----	-----	-----
C12	4	4	4
C13	4	4	3
C14	4	4	4
C15	4	4	4
C16	4	4	4
C17	4	4	4

Participantes \ Aspectos figurativos da escrita	Diferenciação de códigos	Orientação/direccionalidade da escrita	Conhecimento e reprodução de letras
C19	4	4	4
C20	1	4	1
C21	4	4	4
C22	1	1	1
C23	4	4	4
C24	4	4	4

Diferenciação de códigos

É possível verificar, pela análise dos trabalhos realizados pelas crianças no decorrer da primeira atividade proposta, que sete crianças (29,17%) ainda não diferenciavam códigos, duas crianças (8, 33%) já efetuavam as primeiras tentativas de diferenciação, duas crianças (8,33%) começavam a diferenciar com carateres limitados e 13 crianças (54,17%) já eram capazes de diferenciar códigos com carateres variados.

Analisando os trabalhos realizados pelas crianças no decorrer da segunda atividade proposta, verifica-se que cinco crianças (22,73%) não diferenciavam códigos, duas crianças (9,09%) já efetuavam as primeiras tentativas de diferenciação, e 15 crianças (68,18%) diferenciavam com carateres variados.

Orientação/direccionalidade da escrita

No que diz respeito à orientação/direccionalidade da escrita, a análise dos trabalhos realizados pelas crianças no âmbito da primeira atividade sugere que quatro crianças (16, 67%) não revelavam orientação/direccionalidade da escrita, uma criança (4, 17%) revelava orientação em linha com avanços e retrocessos, uma criança (4,17%) revelava orientação em linha da esquerda para a direita e 18 crianças (75%) revelavam orientação em linha da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Na segunda atividade, duas crianças (9,09%) não revelavam orientação e 20 crianças (90,91%) revelavam orientação em linha da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Conhecimento e reprodução das letras

A análise dos dados referentes ao terceiro parâmetro, no decorrer da primeira atividade, indicou que nove crianças (37,50%) não reconheciam nem reproduziam letras, duas crianças (8,33%) começavam a reconhecer e reproduzir algumas letras, quatro crianças (16,67%) reconheciam e reproduziam apenas o nome e oito crianças (37,50%) já eram capazes de reconhecer e reproduzir não só o seu nome, como outros.

Os resultados obtidos pela análise dos dados registados no decorrer da segunda atividade, demonstram que cinco crianças (22,73%) não reconheciam nem reproduziam letras, três crianças (9,09%) começavam a reconhecer e reproduzir letras, quatro crianças (18,18%) reconheciam e reproduziam apenas o seu nome e 11 crianças (50%) reconheciam e reproduziam não só o seu nome, como outros.

Ao comparar os resultados da primeira e segunda atividade para cada parâmetro definido, é possível constatar um aumento do número de crianças avaliadas com 4, traduzindo uma melhoria na diferenciação de códigos, na orientação/direccionalidade da escrita, e no conhecimento e reprodução de letras (ver Figuras 3, 4 e 5).

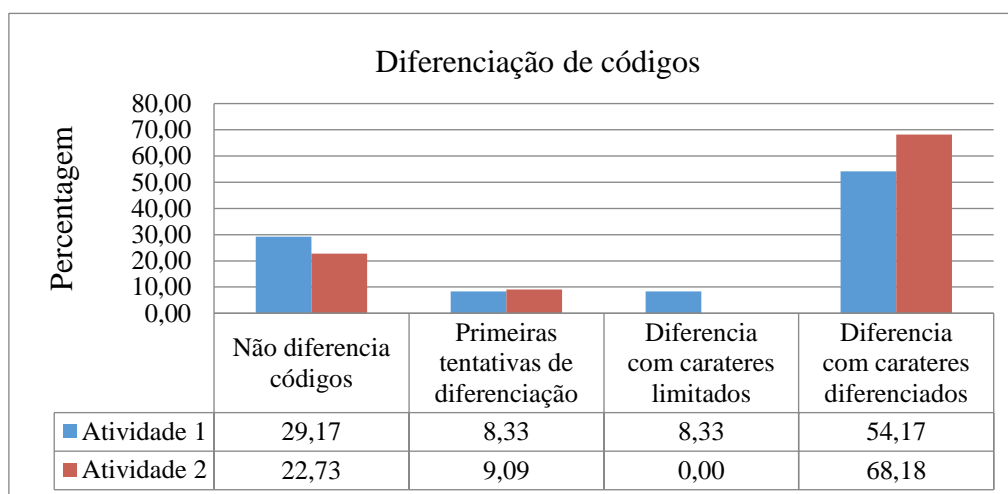


Figura 3

Evolução na descodificação de códigos entre a primeira e a segunda atividade

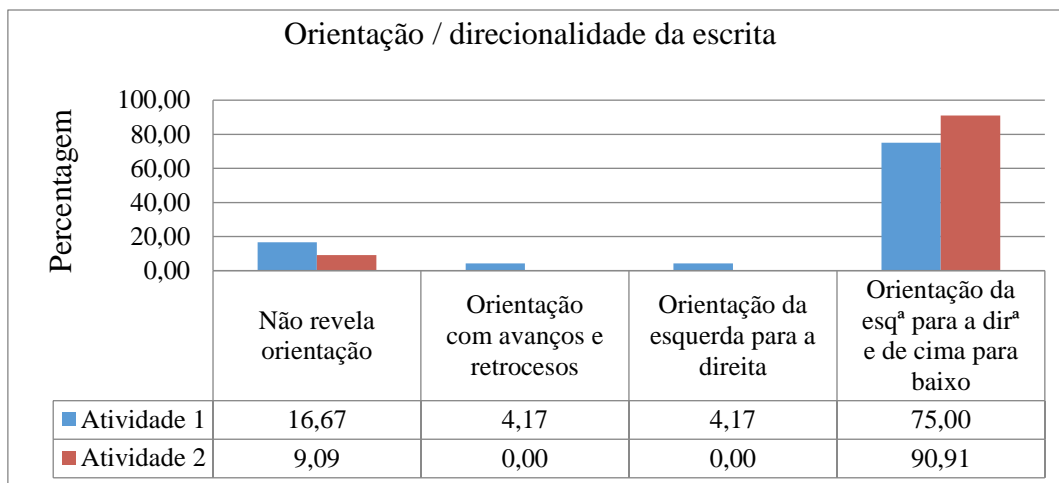


Figura 4.

Evolução da orientação/direccionalidade da escrita entre a primeira e a segunda atividade

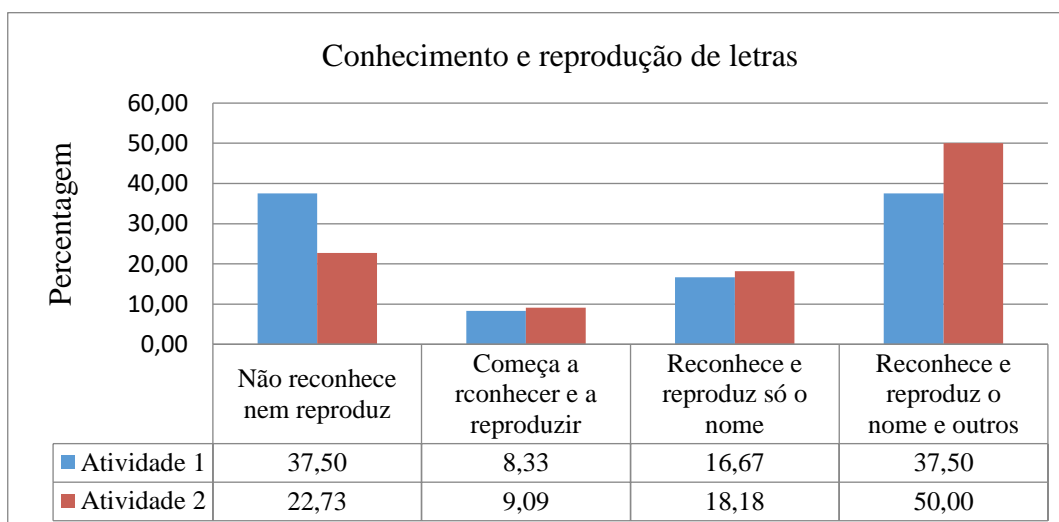


Figura 5.

Evolução do conhecimento e reprodução das letras entre a primeira e a segunda atividade

Funcionalidade da escrita

Quanto às respostas das crianças às questões abertas acerca da funcionalidade da escrita, verificou-se que a maioria das crianças ($n = 14$) percebia a escrita dos panfletos como um meio de divulgação dos produtos e do mercado, por exemplo, aos encarregados de educação. No cartão multibanco, a maioria das crianças ($n = 23$) atribuiu à escrita do seu nome a função de identificar a quem pertence o cartão. De uma forma geral, todas as crianças gostariam de aprender a escrever e indicaram diversas funções da escrita,

enquanto meio para alcançar determinados objetivos. Por exemplo, cinco crianças gostariam de saber escrever para ir para a escola, quatro gostariam de saber escrever porque reconhecem que tal é importante na escola, e três gostariam de saber escrever para serem capazes de escrever as suas próprias cartas ao Pai Natal. Com menos frequência, apenas uma criança indicou que gostaria de saber escrever para o poder fazer numa linha, outra criança gostaria de saber escrever para conseguir fazê-lo no telemóvel e outra criança gostaria de saber escrever para ler as legendas dos filmes (ver Quadro 3).

Quadro 3.

Respostas dadas pelas crianças às questões abertas

Perguntas	Respostas das crianças	Número de crianças
Qual a funcionalidade dos panfletos?	Para promover o mercado e informar os pais acerca dos produtos existentes no mercado.	14
	Para os pais selecionarem os produtos que querem adquirir.	6
	Para os pais ficarem informados sobre os preços baixos do mercado.	4
Porquê razão escreveram o vosso primeiro e último nome no cartão multibanco?	Para identificar a quem pertence o cartão multibanco.	23
	Em caso de perda poder ser devolvido ao respetivo dono.	1
Gostariam de saber escrever? Porquê?	Para ir para a escola.	5
	Para pintar e escrever sobre uma linha.	1
	Porque é necessário aprender a escrever na escola.	4
	Para conseguir escrever bem e o professor corrigir com um certo.	1
	Para escrever a carta ao Pai Natal.	3
	Para o nome de músicas no computador.	2

Para escrever recados para os pais e colocar na porta da sala.	2
Para escrevermos uma história.	2
Para escrevermos no telemóvel.	1
Para ler as legendas dos filmes	1
Para escrever um convite de aniversário	2

Discussão

A amostra de crianças, apesar de reduzida neste estudo ($N = 24$), permitiu recolher dados que possibilitaram uma análise e, presentemente, uma discussão produtiva em relação às conceções das crianças sobre os aspetos figurativos e a funcionalidade da escrita no decorrer de atividades pedagógicas, respondendo ao objetivo deste trabalho.

Quanto à apreensão de aspetos figurativos da escrita, foi possível verificar que as crianças se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento. Ainda assim, registou-se uma evolução global das crianças nos três parâmetros estudados, o que parece apontar para um impacto positivo das atividades pedagógicas realizadas.

Ao longo do estudo e tendo em conta o parâmetro diferenciação de códigos, verificou-se que as primeiras tentativas de algumas crianças ainda eram do tipo garatuja. Outras crianças já efetuavam as primeiras tentativas de diferenciação, conseguindo decifrar algumas letras do primeiro nome, demonstrando, assim, uma iniciação à diferenciação entre letras e incluindo no desenho formas distintas de representar objetos. De acordo com Ferreiro (1995, citado por Santos, 2008) esta afigura-se como a primeira etapa para a compreensão da escrita. De facto, permite à criança começar a compreender a forma como a organização das letras deve ocorrer para que os nomes sejam representados corretamente, diferenciando-se do desenho.

Na maioria dos casos, registou-se uma evolução entre a primeira e a segunda atividade, sendo que a maioria das crianças se tornaram capazes de diferenciar todas as letras do seu primeiro e último nome. Depreende-se que pela progressiva exploração e tentativas, “as crianças vão diferenciar claramente as letras do nosso sistema de escrita de outro tipo de caracteres” (Mata, 2008, p. 35). No entanto, quatro crianças mantiveram os seus resultados entre a primeira e a segunda atividade, estando duas delas sinalizadas para

uma intervenção precoce. Este resultado parece ir ao encontro da literatura, pois tal como refere Santos (2007),

algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem histórias aos filhos, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano. (p. 183)

Porém, reconhece-se também que outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem tem um papel de relevo: em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contacto com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso. (p.51)

O facto de as crianças beneficiarem ou não de um contacto regular com a escrita, no seu ambiente familiar, pode afetar as suas aprendizagens da linguagem escrita, favorecendo ou atrasando o processo de construção de um saber sobre a leitura e a escrita. Assim, seria importante complementar este tipo de trabalhos com conhecimento acerca dos espaços e das práticas familiares que influenciam a literacia emergente das crianças e que podem também contribuir para dar, ou não, continuidade a práticas pedagógicas na educação pré-escolar. Como este estudo permitiu identificar as conceções das crianças acerca da linguagem escrita, seria importante continuar a acompanhar o percurso educativo da amostra para analisar o seu progresso, já que a literatura sugere que a literacia emergente no pré-escolar tem grande influência na futura aprendizagem formal da escrita (Mata, 2008).

No que diz respeito à orientação/direccionalidade da escrita, verificou-se que na globalidade, as crianças compreendiam que a escrita em linha se processa não só da esquerda para a direita, como de cima para baixo. Contudo, ainda que em menor frequência, verificaram-se progressos/retrocessos em algumas crianças. Estes avanços e retrocessos fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ilustram a

brincadeira e a exploração, sendo com eles que as crianças progressivamente desenvolvem e aprendem as convenções da escrita (Mata, 2008).

No mesmo sentido, perante os resultados aferidos no conhecimento e reprodução das letras, verificou-se também uma evolução global, mas identificaram-se cinco casos que apresentaram também progressos/retrocessos. Uma criança reconhecia as letras do seu nome, mas apresentou um retrocesso relativo à reprodução das letras, trocando a última letra com a penúltima. Duas outras crianças ou copiavam incorretamente uma das letras do seu nome, ou invertiam a ordem das letras na cópia do último nome. Uma quarta criança copiou corretamente o seu nome e outras palavras na primeira atividade, porém, na segunda atividade, substituiu as letras por desenhos. Estes retrocessos fazem parte do processo de desenvolvimento de apreensão da escrita das crianças. Para Mata (2008), “apesar de já conseguir diferenciar e identificar várias letras, no mesmo papel, ou noutras situações diferentes, a criança pode utilizar outras formas de escrever, que, por vezes, até são características de fases iniciais de apreensão do escrito” (p. 38). Uma quinta criança, tanto na primeira como na segunda atividade, copiou corretamente os nomes pretendidos, mas trocou a letra S pelo número 3, em ambas as situações. Tal traduz também um progresso natural da escrita, pois de acordo com Ferreiro e Teberosky (1979, citado por Santos, 2007), as “letras e números confundem-se, não apenas porque têm marcadas similitudes gráficas, mas porque a linha divisória fundamental que a criança trata de estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita” (p. 191).

No que diz respeito à exploração dos suportes de escrita, de forma funcional e contextualizada, todas as crianças compreenderam a funcionalidade dos panfletos (caráter publicitário) e da escrita dos nomes nos cartões multibanco. As crianças parecem, assim, compreender que consoante a funcionalidade do suporte de escrita, esta assume características diferentes.

Na generalidade, as respostas dadas pelas crianças à questão “Gostariam de saber escrever? Porquê?” relacionaram-se com o ingresso na instituição escolar, com o propósito de se divertirem ou com o desejo de comunicarem. Apenas uma criança apontou como razão a construção do seu projeto pessoal de leitor/escritor. Estes resultados são semelhantes aos apresentados por Martins e Niza (1998, citado por Santos, 2007, p.184), que consideram que algumas crianças percecionam a aprendizagem da escrita como uma imposição externa (e.g., dos pais ou da escola), sem significação e descontextualizada, enquanto outras reconhecem a escrita como um meio de crescimento e desenvolvimento. Assim, os resultados deste estudo e de outros trabalhos nesta linha permitem afirmar que

os fins ou objetivos de cada criança para querer aprender a escrever podem ser distintos e influenciados pelas práticas da cultura em que estão inseridos.

Apesar dos contributos deste estudo, deve mencionar-se que uma das suas limitações foi o curto espaço de tempo para o seu aprofundamento. Tendo em conta que, para além das atividades definidas no projeto pedagógico, entre as quais as que serviram o objetivo deste estudo, decorreram outras atividades socioculturais previstas no plano anual de atividades da instituição, nem sempre foi possível seguir o planeamento e o cronograma previsto para conduzir a intervenção pedagógica e recolher os materiais necessários à condução deste estudo. Futuramente, poderá ser útil cruzar inicialmente o planeamento da investigação-ação com as atividades institucionais, bem como contar com a colaboração de outros/as estagiários/as num mesmo contexto, para conseguir aprofundar o estudo e as atividades implicadas num trabalho de investigação.

Ainda assim, este trabalho ilustra a pertinência da implementação de programas de literacia emergente, alicerçados num conjunto de atividades e de ações em idade pré-escolar, que promovam a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a linguagem escrita, que, por sua vez, favorece a comunicação e a integração social dos indivíduos (Ferreiro, 1985). Para Vigotsky (1991), toda a aprendizagem amplia o universo mental da criança. A aprendizagem é mediada pela intervenção do educador/a e todas as experiências e atividades permitem não só a aquisição de um conjunto de informações, mas ampliam as estruturas cognitivas da criança. O domínio da escrita é, por isso, também importante para desenvolver capacidades de reflexão e controlo do próprio funcionamento psicológico das crianças.

Este estudo, tendo em conta que se tratou de uma investigação-ação, foi útil ao desenvolvimento profissional da estagiária-investigadora, permitindo aprofundar conhecimentos e desenvolver competências ao nível da abordagem à escrita. Foi possível refletir e considerar que, enquanto educadora, se deve ajudar as crianças, através da brincadeira e de forma lúdica, a perceber que há múltiplos suportes de escrita, que se escreve com um propósito, e que o código escrito se rege por normas e convenções.

Referências

Colello, S., M., G. (2004). *Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da língua escrita*. Retirado de <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

- Brito, A., E. (2007). Prática pedagógica alfabetizadora: A aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-9.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Ferreiro, E. (1985). *Educação e Ciência*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Geraldi, W. (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 1-12.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar que realidade?* Penafiel, Portugal: Editorial Novembro
- Júnior, L., V. (2013). *Origem e história da linguagem*. Retirado de <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/36682/origem-e-historia-da-linguagem>
- Lei número 5/97. Diário da República, 1ª Série, número 34 (1997, 10 de Fevereiro).
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, K., Almeida, K., & Barbosa, T. (2012). *Amostragens probabilísticas e não probabilísticas: Técnicas e aplicações na determinação de amostras* (Relatório de pós-graduação em ciências florestais). Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Rigolet, S., A. (2000). *Os três P. Precoce, progressivo, positivo: Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Santos, A., I., S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância: Conceções e práticas dos educadores de infância* (Dissertação de Doutoramento). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Açores.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Núcleo Educação Pré-Escolar.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.